
Les perspectives de l'éducation inclusive au Brésil

The prospects for inclusive education in Brazil

Las perspectivas de la educación inclusiva en Brasil

Enicéia Gonçalves Mendes, Mylene Cristina Santiago et Katiúscia Cristina
Vargas Antunes

Traducteur : Hélène Bréant



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/6477>

DOI : 10.4000/ries.6477

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2018

Pagination : 57-66

ISBN : 978-2-85420-619-7

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Enicéia Gonçalves Mendes, Mylene Cristina Santiago et Katiúscia Cristina Vargas Antunes, « Les perspectives de l'éducation inclusive au Brésil », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 78 | septembre 2018, mis en ligne le 01 septembre 2020, consulté le 24 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/6477> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.6477>

© Tous droits réservés

Les perspectives de l'éducation inclusive au Brésil*

Enicéia Mendes

Université fédérale de São Carlos, Brésil

Mylene Santiago

Katiúscia C. Vargas Antunes

Université Fédérale de Juiz de Fora, Brésil

Le contexte éducatif brésilien se caractérise par d'innombrables inégalités de nature sociale et éducative liées à différents groupes culturels ; nous allons cependant mettre ici l'accent sur les enfants et les jeunes en situation de handicap qui, historiquement, sont ceux qui subissent le plus de tensions et d'oppressions. Bien qu'une minorité d'entre eux ait eu accès, dès les années 1970, à des classes spécifiques dans des écoles publiques ou à des institutions spécialisées privées à caractère philanthropique, le système éducatif a *de facto* ignoré le droit à l'éducation de ce public, et ce jusqu'au début des années 2000.

Sous l'influence des mouvements sociaux de lutte contre la discrimination des personnes handicapées, confirmée ensuite par des textes internationaux fondamentaux tels que la déclaration de Jomtien (Unesco, 1990) ou la déclaration de Salamanque (Unesco, 1994), la Constitution brésilienne de 1988 a inscrit dans ses dispositions une esquisse d'universalisation du système éducatif brésilien visant à répondre à la demande d'accès à l'enseignement fondamental pour tous.

La publication, en 2008, de la Politique nationale pour l'enseignement spécialisé dans une perspective d'éducation inclusive (*Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, PNEEPEI), constitue un nouveau jalon théorique et politique pour l'éducation au Brésil. Elle considère en effet l'enseignement spécialisé comme une modalité qui ne saurait se substituer à la scolarisation, elle présente le concept d'accueil éducatif spécialisé comme venant en complément ou en supplément de la formation des élèves et elle définit le public cible de l'enseignement spécialisé (*Público-Alvo da Educação Especial*, PAEE) comme étant composé des élèves en situation de handicap, des élèves atteints de troubles du développement et des élèves à haut potentiel intellectuel. Il convient de souligner ici que la tradition d'inclusion des élèves à haut potentiel intellectuel dans la définition du public cible de l'enseignement spécialisé remonte aux prémices de la constitution de ce champ dans les années 1970, lorsque le

* Article traduit par Hélène Bréant.

ministère de l'éducation adopta, après avoir consulté des chercheurs aux États-Unis, la même définition du public cible que celle qui faisait alors autorité là-bas – public qu'on regroupait à l'époque sous le terme générique d'« élèves exceptionnels », en incluant dans ce groupe des élèves qui se distinguaient par leurs capacités supérieures ou inférieures à la moyenne. Ainsi, dès les années 1970, ces élèves constituaient officiellement le public cible des politiques de l'enseignement spécialisé – bien qu'ils aient, en pratique, rarement été identifiés et que le nombre de ces élèves accueillis dans un dispositif éducatif spécialisé soit peu représentatif, comparé aux inscriptions d'élèves handicapés ou atteints de troubles du développement. Si l'inclusion de cette frange d'élèves du public cible de l'enseignement spécialisé reste controversée, il existe aujourd'hui un mouvement fort de parents, de chercheurs et de professionnels qui défendent cette position.

Eu égard à la PNEEPEI, on constate que le changement dans les orientations publiques a suscité de nouveaux processus et de nouvelles tensions dans l'enseignement public au Brésil ; nous accorderons dans cet article une attention particulière aux travaux de l'Observatoire national de l'enseignement spécialisé (Oneesp), en retraçant brièvement l'histoire de la constitution et des recherches de ce groupe, et en distinguant deux aspects qui illustrent les mouvements de la politique brésilienne de scolarisation des publics cibles de l'enseignement spécialisé : l'amélioration de l'accès scolaire et la définition d'un protocole systématique de soutien à la scolarisation dans les écoles ordinaires.

LIMITES ET POSSIBILITÉS DE LA POLITIQUE NATIONALE

L'expression « accueil éducatif spécialisé » (*Atendimento Educacional Especializado*, AEE), introduite dans la Constitution fédérale de 1988, était associée à l'idée selon laquelle les élèves du PAEE devaient être de préférence scolarisés dans une école ordinaire, mais suivant un traitement différencié appelé AAE. Toutefois, de longues années se sont écoulées avant que le ministère de l'éducation ne définisse plus précisément ce concept dans le document relatif à sa politique, daté de 2008, comme étant un ensemble d'activités et de ressources pédagogiques favorisant l'accessibilité, organisé de manière institutionnelle et assuré en complément ou en supplément de la scolarité de l'élève. La solution pour garantir cet AEE aux élèves du public cible de l'enseignement spécialisé consistait à proposer ce service de soutien pendant la partie de la journée durant laquelle l'élève n'était pas inscrit à l'école.

Il convient de préciser ici qu'au Brésil, à l'exception de quelques rares expériences de scolarisation en journée complète, proposées à tous les élèves et menées dans quelques régions brésiliennes, la plupart des enfants et des jeunes fréquentent l'école cinq jours par semaine, à raison de cinq heures par jour. Dans le cas des élèves du public cible de l'enseignement spécialisé, il a été proposé d'allonger cette durée quotidienne au profit de l'AEE, effectué en général à raison

de deux journées supplémentaires par semaine, sur la plage horaire pendant laquelle l'élève n'est pas en classe ordinaire (Mendes, Cia, Tannús-Valadão, 2015).

Sur la palette de mesures prévues dans le document d'orientation de la PNEPEI figure l'instauration d'un programme de mise en place d'une nouvelle structure dans les écoles, les « salles de ressources polyvalentes » (*Salas de Recursos Multifuncionais*, SRM), pour l'offre d'AEE. Les données officielles révèlent qu'au total, 39 301 de ces salles ont été attribuées aux établissements scolaires entre 2005 et 2011. Rapporté à un total de 146 242 écoles de l'enseignement fondamental au Brésil, selon les chiffres du recensement de la population scolaire de 2011 (125 081 écoles publiques et 21 160 écoles privées), ce nombre équivaut à une proportion estimée à 27 % de dotation des écoles brésiliennes de ces salles. Il convient néanmoins de rappeler que les chercheurs de l'Oneesp ont conclu que cette proportion était moindre, puisque de nombreux établissements scolaires ont reçu le kit d'équipement et le matériel nécessaire à son installation, mais sans aller jusqu'à mettre la salle en place (Mendes, Cia, Tannús-Valadão, 2015).

De ce fait, au vu de la nouveauté que représentait la proposition d'implantation de ces services dans le contexte brésilien et du nombre croissant de salles de ressources polyvalentes dans tout le pays entre 2005 et 2011, l'Oneesp a été créé. Il s'agit d'un réseau national de chercheurs intéressés par la production d'études sur les politiques et les pratiques tournées vers la question de l'inclusion scolaire dans le contexte brésilien. Les objectifs de l'Oneesp sont les suivants :

- stimuler le renforcement et l'extension des cursus universitaires, à partir du master et au-delà, qui prennent l'enseignement spécialisé comme axe de recherche ;

- intensifier le dialogue entre la communauté universitaire, les gestionnaires des politiques nationales en faveur de l'enseignement spécialisé et les différents acteurs impliqués dans le processus éducatif ;

- stimuler l'utilisation de données statistiques en éducation produites par les agences officielles et servant de support à l'approfondissement des études portant sur la réalité de l'enseignement spécialisé brésilien ;

- concevoir et soutenir des projets d'études et de recherche sur l'enseignement spécialisé en lien avec les différents niveaux et modalités de formation et d'enseignement (fondamental, supérieur, professionnel, à distance, continu, spécialisé) ;

- diffuser la production scientifique et les résultats engrangés en partageant les savoirs et les bonnes pratiques et en intégrant la recherche à la dynamique de l'université et des systèmes publics d'enseignement fondamental.

Soulignant le caractère pionnier du champ de la recherche sur l'enseignement spécialisé, l'Oneesp s'est alors proposé d'effectuer sa première recherche à l'échelle nationale en mettant l'accent sur le programme de mise en place des salles de ressources polyvalentes par le secrétariat à l'enseignement spécialisé du ministère brésilien de l'éducation, le but étant d'analyser dans quelle mesure ce

type de service répondait aux besoins spécifiques de scolarisation des enfants et des jeunes du public cible de l'enseignement spécialisé.

Ainsi, en partant de l'objectif d'évaluation des limites et des possibilités de ces salles comme systèmes de soutien à la scolarisation des élèves en situation de handicap, des élèves atteints de troubles du développement et des élèves à haut potentiel intellectuel, et d'identification des éléments offerts par ce dispositif et susceptibles d'accentuer l'effet de l'AEE, la recherche a été conduite en adoptant une méthodologie de type collaboratif – en d'autres termes, une recherche effectuée « avec » les enseignants et non « sur » eux (Lieberman, 1986). Une telle méthodologie garantit le développement professionnel de toutes les parties prenantes, en encourageant d'une part les enseignants à se pencher sur leurs propres pratiques et à se préoccuper des problèmes que rencontre le monde scolaire contemporain, et en promouvant d'autre part un rapprochement entre professeurs d'université et professeurs des écoles et du secondaire, tout en réduisant l'écart entre théorie et pratique, entre savoirs académiques et connaissances issues de l'action. Ce sont ainsi deux aspects essentiels qui caractérisent une recherche collaborative : la formation et la recherche.

La recherche collaborative a été menée aux plans local, étatique et fédéral, et a impliqué plus de deux cents chercheurs des établissements d'enseignement supérieur et quelque huit cents enseignants du primaire et du secondaire dans leurs communes et États respectifs. La recherche a été structurée en plusieurs étapes constituées d'autant de rencontres systématiques du réseau national, des réseaux étatiques et locaux, afin de débattre de et de définir la marche à suivre pour l'élaboration et l'analyse des données. Des études ont été menées dans cinquante-huit communes issues de dix-huit États brésiliens¹.

Nous tenons à signaler que les groupes de discussion ont été à la fois une démarche et une importante étape de la recherche ; en effet, au-delà de leur qualité d'instrument précieux pour le recueil de données, ils se sont avérés être autant de moments formatifs pour les chercheurs et les professeurs impliqués dans la recherche. Ces groupes de discussion ont été réalisés en trois étapes reflétant des axes thématiques : 1) la formation des enseignants qui utilisent ces salles de ressources polyvalentes ; 2) le processus d'évaluation des élèves à besoins éducatifs particuliers (à des fins d'identification, de planification et de mesure du rendement scolaire) ; et 3) l'organisation de l'enseignement dans les salles de ressources polyvalentes et dans les classes ordinaires.

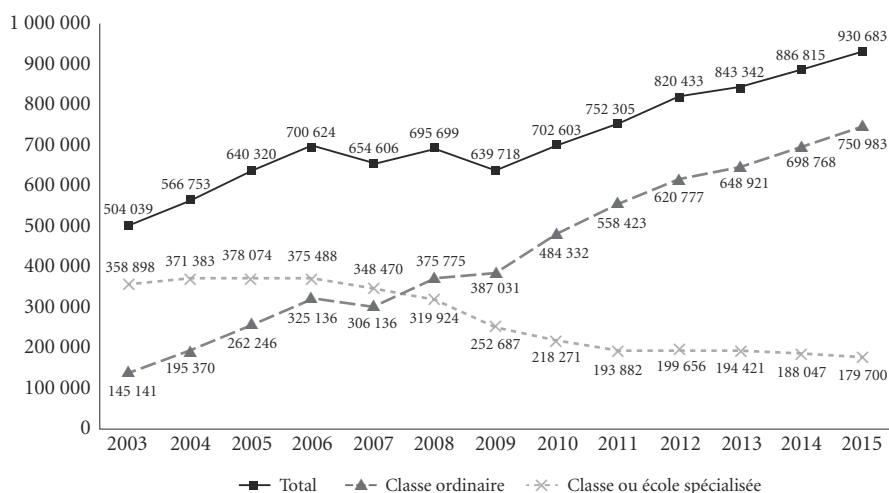
Nous allons souligner dans ce qui suit deux aspects résultants de cette politique et qui nous paraissent centraux : d'une part ce qui a trait à l'effectivité en matière d'amélioration de l'accès et d'autre part la difficulté à garantir dans les faits le droit à l'éducation pour cette frange de la population, au regard du modèle sur lequel se fonde le dispositif de soutien proposé.

1. Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Santa Catarina, Sergipe, Paraíba, Paraná.

VERS LA CONSOLIDATION DE LA *POLITIQUE NATIONALE*

On a assisté, entre 2003 et 2016, à la mise en place de divers programmes et mesures ainsi qu'à une augmentation conséquente des financements destinés à soutenir le développement des systèmes d'enseignement, et ce afin de rendre ces derniers plus inclusifs. Cela a entraîné un bond remarquable du nombre d'inscriptions d'élèves du PAEE dans les classes ordinaires et un recul des inscriptions dans les classes ou les écoles spécialisées, comme le montre le diagramme ci-dessous :

**Inscriptions dans l'éducation fondamentale d'élèves du public cible
de l'enseignement spécialisé**



Source : Recensements de la population scolaire effectués par l'Institut brésilien d'études et de recherches en éducation Anísio Teixeira (INEP).

La politique brésilienne en faveur de l'enseignement spécialisé, mise en œuvre pendant trente-cinq ans entre la fin des années 1970 et l'année 2003, a eu pour effet la scolarisation de 504 039 élèves – dont plus de 70 % dans des institutions philanthropiques spécialisées. Entre 2003 et 2015, c'est-à-dire en à peine douze ans, le Brésil a presque doublé ce contingent, faisant passer de 504 039 à 930 683 le nombre d'élèves du public cible de l'enseignement spécialisé ayant accédé à l'école. À partir de 2006, on observe en outre un recul continu des inscriptions de ces élèves dans des classes ou des écoles spécialisées : de 358 898 en 2003, leur nombre passe à 179 700 en 2015, soit environ 19 % du nombre total d'élèves inscrits.

En dépit d'importantes réformes du cadre législatif et des conventions internationales ratifiées par le Brésil, une réelle politique d'amélioration de l'accès à l'école ordinaire des enfants en situation de handicap n'allait voir le

jour qu'avec l'arrivée du gouvernement du Président Luís Inácio Lula da Silva, en 2003. Selon les statistiques officielles du recensement de la population scolaire, c'est à partir de cette date que l'on observe une augmentation de l'accès à l'école de ces élèves : le nombre d'inscriptions dans les écoles ordinaires passe de 145 141 en 2003 à 750 983 en 2015. On estime toutefois que le nombre total d'inscriptions (930 683), qui correspond à moins de 2 % de la population scolaire du pays, reste bien inférieur à la demande prévue, qui se situe autour de 7 % de la population scolaire, pourcentage qui permettrait d'assurer l'universalisation de l'accès à l'école pour cette frange de la population.

Sans mésestimer les progrès accomplis en matière de garantie d'accès de ce groupe à l'école ordinaire ni la hausse considérable de l'investissement dans l'éducation, il est nécessaire de se demander si cela suffit et s'il est acceptable de parler d'éducation inclusive dans un système scolaire qui affiche des résultats parmi les pires au monde. Comprendre le processus d'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap ou confrontés à des troubles atypiques du développement exige avant tout de problématiser la façon dont l'école a été pensée et construite. Lorsqu'on met l'accent sur, par exemple, les apprentissages et la poursuite de la scolarité, le défi de la promotion de mesures éducatives permettant de surmonter la situation d'exclusion dont souffre un grand nombre de ces élèves s'apparente à une gageure.

Par conséquent, il ne suffit pas d'inscrire un élève handicapé dans une école ordinaire et de l'intégrer dans une classe ordinaire pour qu'il vive les prémices de son processus de scolarisation dans la perspective de l'éducation inclusive.

L'école sera *de facto* inclusive si elle garantit à ces élèves des conditions effectives de scolarisation, en prenant en compte la nécessité d'une approche hétérogène des processus d'apprentissage et de poursuite de la scolarité. Quoique la présence de l'élève constitue la première étape, intégrative, du processus d'élaboration de systèmes inclusifs, il s'agit aussi de la partie la plus simple – sans volonté aucune de la disqualifier.

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignement spécialisé tel que le définit la politique éducative brésilienne consiste à apporter le soutien nécessaire au processus de scolarisation, afin qu'il assure le droit à l'éducation. On ne saurait ainsi faire fi de toute l'expérience et des connaissances accumulées dans ce champ au fil du temps ni croire de façon naïve et irresponsable que les élèves en situation de handicap pourraient se passer d'aide et de services spécialisés au cours de leur processus de scolarisation.

Eu égard au rôle de l'enseignement spécialisé dans le contexte de l'école inclusive, la PNEPEI indique que l'AEE se caractérise par le soutien qu'il offre aux élèves du public cible de l'enseignement spécialisé pour permettre leur scolarisation dans le système d'enseignement ordinaire. Il ne s'agit pas de reproduire le modèle ségrégationniste et « assistantialiste » qui avait marqué une partie de l'histoire de la prise en charge des personnes handicapées au Brésil, mais bien de proposer un service d'un genre nouveau, intégratif.

Le recensement scolaire de 2016 nous apprend qu'au total, 57,8 % des écoles brésiliennes accueillent des élèves en situation de handicap, des élèves atteints de troubles du développement ou des élèves à haut potentiel intellectuel scolarisés en classe ordinaire – contre 31 % des écoles en 2008, année du lancement de la PNEEPEI. On observe toujours, néanmoins, de nombreux problèmes : une inégalité d'accès, selon la catégorie dans laquelle l'élève est classé (70 % des effectifs sont par exemple considérés comme déficients intellectuels) ; un faible nombre d'inscrits dans les écoles maternelles et dans les lycées ; un taux de couverture qui profite aux régions les plus riches ; des différences selon les États entre la proportion d'élèves qui continuent à suivre un cursus distinct et la proportion d'élèves qui fréquentent l'AEE.

Dans certaines régions (Nordeste et régions rurales, essentiellement), les personnes handicapées n'ont pas accès à l'éducation, en raison de difficultés d'accessibilité. L'AEE est un service complémentaire permettant à de nombreux usagers de rester ou de retourner à l'école, en réduisant les barrières d'accessibilité et en fournissant des transports publics adaptés. Même si des salles de ressources polyvalentes ont été créées dans toutes les régions du pays, certaines n'ont pas d'enseignants qualifiés pour y travailler. Pour pallier ces insuffisances, le ministère de l'éducation a mis en place un vaste programme de formation continue, qui reste néanmoins inaccessible aux enseignants éloignés des centres urbains ou qui ne sont pas équipés pour suivre des modules de formation à distance.

Malgré les progrès auxquels on assiste, la question de l'égalité de l'accès à l'école des élèves du public cible de l'enseignement spécialisé est encore loin d'être résolue. Dans la partie suivante, nous allons examiner plus avant la situation des élèves scolarisés dans une classe ordinaire d'une école ordinaire.

LE SYSTÈME DE SOUTIEN À LA SCOLARISATION EN CLASSE ORDINAIRE

La législation brésilienne prévoit que les élèves du PAEE fréquentent une classe ordinaire dans une école ordinaire, ainsi que l'AEE pendant la partie de la journée qu'ils ne passent pas en classe ordinaire, de préférence dans une salle de ressources polyvalentes de l'école où ils sont scolarisés. Néanmoins, bien que la législation brésilienne précise que, pour ce groupe d'élèves, la fréquentation exclusive de la classe ordinaire ne suffit pas, et qu'il faut donc assurer l'AEE pendant l'autre partie de la journée, les données du recensement scolaire de l'enseignement spécialisé de 2014 indiquent que seuls 39 % des élèves du PAEE inscrits dans une école ordinaire ont accès à l'AEE (INEP, 2016). Cela signifie que 61 % des élèves à besoins éducatifs particuliers, soit quelque 500 000 élèves, fréquentaient en 2015 une classe ordinaire, sans aucune forme de soutien, ce qui a suscité des tensions dans les écoles.

Et ceux qui bénéficient de l'AEE reçoivent-ils l'éducation à laquelle ils ont droit ? Nombre d'études révèlent que la politique brésilienne d'inclusion scolaire n'a pas pleinement atteint son objectif de promotion de la participation des élèves en situation de handicap à toutes les activités scolaires (Pletsch, 2010). Différentes études de l'Onees le démontrent :

- la salle de ressources polyvalentes s'est transformée en un lieu où l'on s'accommode de la différence à l'école en continuant de mettre l'accent sur la déficience de l'élève et sur sa prise en charge, ce qui a peu ou pas d'impact sur la classe ou sur l'école ordinaire, laquelle doit évoluer pour offrir à tous un enseignement de qualité ;

- en plus d'être une mesure conservatrice en ce qu'elle maintient le *statu quo* et la faible qualité de l'enseignement à l'école publique, l'adoption de ce service comme modèle unique ne répond pas de façon satisfaisante aux besoins éducatifs de l'ensemble des élèves du public cible de l'enseignement spécialisé ;

- il s'agit d'une politique de remédiation qui vise à intervenir prioritairement pendant la scolarité obligatoire (actuellement comprise entre 4 et 17 ans) et qui néglige la possibilité d'intervenir de manière préventive à travers des programmes d'éducation préscolaire qui seraient essentiels pour le PAEE (Mendes, Cia, D'Afonseca, 2015).

PERSPECTIVES D'AVENIR

Au Brésil, garantir le droit à l'éducation est une compétence partagée du gouvernement fédéral et des autorités étatiques et municipales, mais, malgré les efforts de toutes ces instances, quelque cinquante années de politique en faveur de l'enseignement spécialisé ont échoué à couvrir tous les besoins ou à permettre l'accès universel au droit à l'éducation pour le public cible du pays. Preuve en est le fait que le Plan national pour l'éducation (2014), l'un des textes de référence pour ce mode d'enseignement, s'est fixé pour objectif d'universaliser tout au long de la scolarité obligatoire (de 4 à 17 ans) l'accès au PAEE, à l'éducation fondamentale et à l'AEE.

Le problème principal semble résider dans la conception politique du service de soutien fondé sur l'accueil éducatif spécialisé hors de la classe et conçu comme un service différencié qui finit par devenir un espace où l'on s'accommode de la différence à l'école, ce qui entretient l'idée que le handicap est centré sur l'élève, que l'accueil va le compenser, avec peu ou pas d'impact sur la classe ordinaire et sur une école qui doit évoluer afin d'offrir à tous un enseignement de qualité. Pour progresser, la politique en faveur de l'éducation inclusive au Brésil doit par conséquent étendre l'accès à l'école publique, améliorer la politique de formation et les conditions de travail des enseignants et relever la qualité de l'enseignement pour tous. Quant au public cible de l'enseignement spécialisé, il semble judicieux de recommander de :

- renforcer l'extension de l'accès aux écoles ordinaires ;

- promouvoir une meilleure politique de formation des enseignants, tant dans l’enseignement en général que dans l’enseignement spécialisé ;
- faire évoluer la conception simpliste de l’AEE, en sortant d’une logique de service différencié pour aller vers la structuration d’un réseau de services diversifiés, au sein duquel la salle de ressources polyvalentes ne serait qu’une possibilité parmi d’autres, offerte en soutien à la scolarisation des élèves en situation de handicap, des élèves atteints de troubles du développement ou des élèves à haut potentiel intellectuel ;
- renforcer les mesures préventives au lieu de tout miser sur la remédiation.

Il convient toutefois de souligner ici que, si un horizon prometteur s’était dessiné avec l’amélioration progressive de l’accès à l’école, le processus de consolidation de la politique en faveur de l’éducation inclusive est actuellement sérieusement menacé par un contexte de tensions et de contradictions profondes, surtout depuis la procédure de destitution de la Présidente Dilma Rousseff en 2016 et l’adoption du *Projet de Loi d’Amendement constitutionnel 241/2016* la même année. Ce dernier vise en effet à réduire les coûts budgétaires, principalement en procédant à des coupes dans le financement des systèmes publics d’éducation et de santé.

Récemment, le ministère de l’éducation, par le truchement de la direction des politiques d’enseignement spécialisé et du secrétariat à la formation continue, à l’alphabétisation, à la diversité et à l’inclusion, a élaboré un ensemble de documents intitulé « La consolidation de l’inclusion scolaire au Brésil de 2003 à 2016 ». Rassemblant des décrets, des résolutions, des notes techniques et des rapports, il est organisé pour étayer les débats, les mesures et le contrôle social des politiques publiques d’inclusion scolaire des personnes handicapées, atteintes de troubles du développement ou à haut potentiel intellectuel. Cependant, en admettant la consolidation comme un processus et en considérant le caractère discontinu qui a marqué les politiques publiques brésiliennes, nous craignons qu’il n’y ait aucune garantie et encore moins de consolidation de droits conquis de haute lutte pour un système éducatif véritablement inclusif au Brésil.

Nous sommes en mesure d’affirmer que le cadre législatif brésilien, fruit de nombreuses luttes sociales, contient toutes les composantes nécessaires pour construire des écoles plus inclusives et capables de combattre les inégalités éducatives historiquement fondées sur le socle des inégalités sociales. Néanmoins, entre avancées et reculs, nous concluons qu’il y a beaucoup à faire pour améliorer le processus, sachant que la mise en œuvre d’une politique à grande échelle exige d’investir, de former les enseignants, de miser sur la recherche et de se doter des ressources matérielles nécessaires au soutien de ce processus de consolidation.

BIBLIOGRAPHIE

Brasil (1988) : *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF : Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações.

Brasil (1996) : *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, Diário Oficial da União nº 248, 23/12/1996 – Seção I, p. 27833, Brasília.

Brasil/Ministério da Educação e Cultura (2008) : *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008 [Politique nationale pour l'enseignement spécialisé dans une perspective d'éducation inclusive. Document préparé par le groupe de travail nommé par ordonnance ministérielle nº 555 du 5 juin 2007, prorogé par l'ordonnance nº 948 du 9 octobre 2007, remis au ministre de l'éducation le 7 janvier 2008], Brasília.

Brasil (2014) : *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências* [Approbation du Plan national d'éducation (PNE) et d'autres dispositions], Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 86 p. (Série legislação, nº 125).

Brasil (2016) : *Emenda Constitucional 95/2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. [Amendement constitutionnel 95/2016. Modifie la Loi sur les dispositions constitutionnelles transitoires afin d'établir le nouveau régime fiscal]. En ligne : [<https://goo.gl/1tREQw>], consulté le 31 juin 2018.

Brasil/Ministério da Educação (2016) : *A consolidação da inclusão escolar no Brasil – 2003 a 2016* [La consolidation de l'inclusion scolaire au Brésil – de 2003 à 2016], Ministério da Educação, Brasília, 2016. En ligne : [<https://goo.gl/kZSxbS>], consulté le 20 mai 2018.

INEP (2015) : *Censo Escolar da Educação Básica 2015 : resumo técnico* [Recensement scolaire de l'éducation de base 2015 : résumé technique], Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. En ligne : [<https://goo.gl/C2Q6PE>], consulté le 10 juillet 2017.

LIEBERMAN A. (1986) : « Collaborative research: Working with, not working on... », *Educational Leadership*, 43(5), p. 29-32.

MENDES E.G., CIA F., D'AFFONSECA S. M. (Org.) (2015) : *Inclusão Escolar e a avaliação do Público-alvo da Educação Especial*. 1. ed. São Carlos : Observatório nacional de educação especial. v. 2.

MENDES E.G., CIA F., TANNUS-VALADAO G. T. (Org.) (2015) : *Inclusão Escolar em Foco : Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado*, 1., ed. São Carlos : Marqueline & Manzini. v. 4.

PLETSCH M. D. (2010) : *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental : diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*, Rio de Janeiro : NAU Editora.